

Contra el racismo

RAMÓN FLECHA GARCÍA
LIDIA PUIGVERT MALLART

PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE TEORÍA SOCIOLOGICA,
METODOLOGÍA DE LAS CCSS Y FILOSOFÍA DEL DERECHO
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Con el proceso de globalización, la sociedad europea tiende a hacerse cada vez más plural. La diversidad cultural ha crecido en el continente europeo en estos últimos años. El aumento de la inmigración hacia el viejo continente ha tenido como consecuencia un aumento de la diversidad en la composición étnica, social y cultural de las poblaciones.

Palabras clave: etnocentrismo, relativismo, racismo moderno, racismo postmoderno, igualdad de diferencias, diálogo multicultural, transformación, convivencia.

Contra el racismo



Ramón Flecha García
Lidia Puigvert Mallart

1. El reto de la convivencia

En el presente artículo, nos proponemos hacer un análisis histórico y crítico del racismo en Europa desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días; no sólo para hacer frente a ese reto de forma positiva y multicultural, sino también para entender la convivencia de una forma interactiva y enriquecedora. Para contextualizar nuestros análisis, expondremos la evolución del racismo en Europa según tres paradigmas filosóficos. En la modernidad tradicional el discurso se basa en la racionalidad instrumental, enmarcamos lo que nosotros calificamos de racismo moderno o etnocentrismo. Dentro de la posmodernidad, se sitúa lo que llamaremos racismo postmoderno o relativista. Finalmente, defendemos la alternativa dialógica, desde la racionalidad comunicativa, basándonos en las teorías del filósofo y teórico de las ciencias sociales, Jürgen Habermas y en las del pedagogo brasileño, Paulo Freire.

2. El racismo moderno se basa en el etnocentrismo

En Europa, desde los comienzos del siglo XIX hasta los años sesenta, en el seno de la sociedad industrial, coincidiendo con la filosofía de la modernidad tradicional, se fue desarrollando lo que definimos como el racismo moderno. La sociedad europea, había tenido una fuerte emigración desde 1492 y, en cambio,

había estado poco acostumbrada a recibir inmigración. En el continente europeo, paralelamente a la modernidad, se había ido desarrollando un modelo cultural que no contemplaba las diferentes culturas en un plano de igualdad. Muy al contrario, se fueron acuñando tres conceptos que definieron esta posición : raza, subordinación y nazismo.

El racismo occidental propio de la modernidad afirma que hay razas superiores a otras. Defiende que las personas blancas son superiores a las negras o las payas a las gitanas. Como consecuencia de ello, las desigualdades no son un producto de la arbitrariedad social de aquellos que ocupan altos cargos de poder, sino una consecuencia de las características naturales de las personas, como la inteligencia. Afirma que las personas de etnia gitana tienen peores logros educativos y posiciones sociales que las payas porque son menos inteligentes o más tontas y no porque las escuelas son instituciones payas y las personas gitanas tienen menos poder en la educación y la sociedad. (Calvo Buezas, 1989)

Bajo la idea de subordinación el racismo moderno establece relaciones verticales entre las que considera razas. Así se ve legítimo que las razas inferiores: gitanos, negros, etc en los países occidentales vivan subordinadas y en los países orientales o africanos vivan colonizadas. Esto tiene unas consecuencias muy claras para la educación; las escuelas han contribuido a crear una interpretación racista de la historia clasificando las etnias y culturas orientales o africanas como inferiores a las europeas.

La riqueza del proceso comunicativo entre la cultura árabe y la europea desarrollado en la península ibérica hasta 1492, tiene una escasa presencia en los libros de texto y las clases. Todavía es frecuente poner el énfasis en la reconquista española contra la invasión musulmana y no en las influencias mutuas entre ambas culturas a lo largo de más de setecientos años. Es frecuente que las escuelas descuiden el hecho de que el primer castellano escrito lo hicieron el pueblo árabe y el judío de la parte aún no reconquistada de la península. Desde la derrota del pueblo árabe y la expulsión del pueblo judío por los reyes católicos, la cultura dominante presenta la creación y el desarrollo de la lengua castellana tan sólo como parte de la reconquista contra el pueblo musulmán. A esto hay que añadir que muchas de las palabras que usamos en las lenguas de la

península Ibérica, son de origen árabe. Normalmente los libros de texto explican el fenómeno de la romanización pero obvian o pasan muy rápidamente por la aportación árabe a nuestras lenguas. Este tipo de desinformación o de malas interpretaciones dificultan la superación de la idea de inferioridad de las personas del Magreb y el reconocimiento de su fructífera contribución a las culturas europeas. Llevado al extremo, el racismo moderno culmina en el intento nazi de eliminación biológica de otras razas. Su programa incluye que en las escuelas se enseñe la superioridad de una raza particular hacia las otras y la conveniencia de basar en ella la reproducción de la humanidad. Es bien conocido como los nazis hitlerianos eliminaban sistemáticamente al pueblo judío, pero también exterminaban a gitanos y gitanas y a otros grupos humanos. Potencialmente, el nazismo incluye un proyecto de masacrar cualquier otra etnia o colectivo que tenga una característica que no se considere apropiada al de la raza privilegiada, en términos irracionales.

A pesar de las evidencias históricas de esta realidad y de los testimonios de personas que las vivieron, actualmente estamos asistiendo a un debate que se opone al reconocimiento de la realidad del holocausto nazi. El detonador de este debate prendió en 1985, cuando Alemania participó en la celebración del cuarenta aniversario de la victoria de los aliados. En estas afirmaciones podemos encontrar desde la consideración del nazismo y Auschwitz como una simple reacción al stalinismo y al Gulag hasta la negación de la veracidad del genocidio nazi. Desde entonces, cada vez más gente se está cuestionando la posibilidad de comprobar el masivo asesinato por gas en los campos de concentración hitlerianos. El crecimiento de este revisionismo ha sido tan amplio que en algunos países están intentando parar sus consecuencias sociales. En 1992, Austria aprobó una legislación condenando de 1 a 10 años a aquellos que negaran o justificaran el holocausto.

Actualmente, en España, estamos asistiendo a una nueva definición de las Humanidades para los currículums de la Educación Secundaria. Se quiere partir de una troncalidad común (Juan & Playà, 2000) para todas las autonomías. Si bien es verdad que la historia puede tener algunos rasgos comunes para todos los pueblos de España, también es verdad que sólo podemos abordar la realidad histórica si se parte del reconocimiento

de la multiplicidad de aportaciones culturales que la forman. La memoria histórica de los pueblos, las culturas y los países, no sólo se construye en base a la opinión de los historiadores e historiadoras. Muchas de las vivencias de la humanidad se reflejan en los libros de literatura clásica universal. También a través de las obras de arte y artesanía los pueblos, las etnias y las culturas han dejado constancia de sus formas de vida y su organización, la cual es casi siempre una realidad multicultural. La España de *Cervantes* se puede comprender mucho mejor después de la lectura del *Quijote* y de que esta obra clásica nos remita a otras realidades, desde la del *Tirante el Blanco* (*Tirant lo Blanc*), representativa de los países catalanes, hasta la de los árabes, cultura presente en personajes de los capítulos del *Quijote*.

El principal peligro se concreta en el etnocentrismo que define qué es el progreso según el modelo occidental y evalúa las condiciones de las culturas diferentes en relación a los parámetros occidentales y hegemónicos de progreso. Aunque mantiene frecuentemente la igualdad de derechos de cada ser humano, crea otro tipo de desigualdades. Los retos de las educaciones antirracistas para los educadores y educadoras no se reducen a la lucha contra el nazismo como un peligro para las escuelas, sino que también requiere la revisión de las concepciones culturales y educativas europeas con el fin de superar sus implicaciones racistas. La mayor parte de estas concepciones clasifican características intelectuales de culturas diferentes como inferiores y superiores. De esta forma el etnocentrismo propio de la modernidad tradicional legitima la desigualdad.

Por ejemplo, desde las habituales aplicaciones de la concepción piagetiana del desarrollo intelectual, los y las adolescentes occidentales que siguen la escolarización obligatoria, alcanzan el estadio de las operaciones formales (Piaget, 1969/1966), mientras que las personas adultas de otras culturas como las del pueblo gitano están todavía en el anterior estadio de las operaciones concretas. Las investigaciones transculturales de Michel Cole & Silvia Scribner han demostrado que esta transposición de la evolución del conocimiento de unas culturas a otras sin tener en cuenta los contextos naturales en los que los aprendizajes se desarrollan es falsa. A través de sus trabajos con los Kpelle i los Zande, (Cole & Scribner, 1977/1974) lograron demostrar que las tesis piagetianas sobre el pensamiento egocéntrico de los pue-

blos primitivos, eran falsas. Solamente se cumplían las hipótesis cuando las pruebas eran descontextualizadas, pero cuando se analizaban las competencias en el propio contexto de aprendizaje, las personas del pueblo Zande demostraban ser perfectamente capaces de descentralizar sus puntos de vista.

Según el etnocentrismo la gente de diferentes razas puede vivir en el mismo territorio pero no con un estatus igualitario. Las personas inmigrantes son aceptadas en las posiciones que los europeos y europeas no quieren ocupar: la inmigración del sur hacia el norte debe constituir una mano de obra barata de reserva y la del norte hacia el sur una élite de dirigentes en puestos de mando en los países «subdesarrollados». El etnocentrismo acepta gente de otras etnias en las escuelas occidentales, pero siempre en condiciones de subordinación. Cuando es radical, el etnocentrismo, suele segregar las etnias en diferentes escuelas con el fin de asimilar lo que califica de niveles desiguales de la cultura europea.

Actualmente, la tendencia general es mezclarlos para asegurar así la reproducción de la cultura dominante. Cuando se habla del papel de la escuela en la integración de inmigrantes, en realidad estamos hablando de «la gente del sur». Reducimos las políticas de asimilación a la gente de otras etnias consideradas inferiores a nuestra cultura. No aplicamos estrategias de cuotas y asimilación a la gente del norte. Al contrario, hay en nuestro territorio centros educativos norteamericanos basados en el lenguaje, la cultura y la educación dominantes en USA. Aceptamos también como conveniente el desarrollo de algunos elementos de la cultura dominante de Norteamérica en nuestras escuelas. Sin embargo, cuando se habla del papel de la escuela en la integración de emigrantes, en realidad estamos hablando de «gente del sur», reduciendo así las pretensiones de asimilación a la gente de otras etnias consideradas inferiores por nuestra cultura.

En la sociedad postindustrial, uno de los retos es hacer frente a la creciente dualización social. En la actual sociedad de la información, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Vargas Clavería, 1999). Aunque en la modernidad tradicional la tendencia ha sido dar apoyo a las democracias contra el nazismo, no siempre ha sucedido así. Si bien es cierto que, en los años cuarenta Europa

fue liberada de Hitler y Musolini, con una gran contribución de las principales fuerzas de la modernidad tradicional como el ejército aliado, en los años treinta España no fue liberada del franquismo. Con el fin de prepararse para lo que luego sería la Segunda Guerra Mundial, Hitler probó sus máquinas de combate matando demócratas en la península. Los aviones nazis realizaron el primer bombardeo aéreo contra la población civil en Guernica. Este hecho fue inmortalizado por Picasso en el cuadro del mismo nombre que la ciudad del País Vasco. Franco devolvió el favor a Hitler enviándole alrededor de 60.000 soldados a servir a la armada nazi en el frente soviético.

Después de perder la guerra civil, muchos demócratas españoles lucharon contra el nazismo en Francia y en otros países. Recibieron promesas como que, después de la derrota de Hitler, las democracias occidentales lucharían por el retorno de la democracia en España; en lugar de esto las democracias occidentales iniciaron un largo período de relaciones con la dictadura franquista hasta su total desaparición. El gobierno estadounidense actuó como promotor de tales relaciones con la aprobación del Pacto de Amistad entre USA y el gobierno español en 1953.

Estas acciones y actitudes demuestran que la opción occidental por la democracia no es incondicional, sino subordinada a la defensa del capital. Por un lado, la dictadura franquista se acabó abriendo a un modelo de desarrollo económico similar al del resto de países occidentales, sustituyendo gradualmente representantes fascistas por miembros del Opus Dei y otros tecnócratas. Por otro lado, los grupos capitalistas no tenían total confianza en lo que podría suponer para sus intereses la restauración de una II República en la que habían tenido mucha fuerza las corrientes socialista, comunista y anarquista. Ante la disyuntiva de escoger entre democracia y seguridad para sus negocios, las potencias de la modernidad tradicional no dudaron en escoger la segunda opción.

3. El relativismo del racismo postmoderno.

Desde mediados de los años setenta la modernidad ha sido superada, así como la sociedad industrial con la que convivió. Lo

que nació como una crítica a la modernidad llegó a ser una auténtica rebelión contra ella, dando paso a una nueva interpretación de la sociedad: la orientación postmoderna. Sus teóricos tomaron el pensamiento de Nietzsche como punto de referencia y, a partir de él, bastieron una crítica al pensamiento de la modernidad tradicional, basada en el postmodernismo de Lyotard (1984/1979), la genealogía de Foucault (1984/1975) y el deconstruccionismo de Derrida. En relación con el tema de las etnias y las culturas, el antimodernismo adopta la postura relativista.

Si el racismo moderno se basa en el concepto biológico de raza, el racismo postmoderno radica en el de cultura y etnia. No pone el énfasis en la inferioridad de razas, sino en la diferencia entre culturas. Cada vez más van en aumento los europeos que defienden ser antirracistas pero ponen fuertes muros contra la inmigración alegando que otras etnias y culturas son demasiado diferentes para vivir junto con la nuestra.

Para justificar esta imposibilidad de convivir juntos, se descontextualizan y deforman muchos hechos. Una situación significativa es el debate sobre la ablación del clítoris. Muchas familias africanas, mantienen ese rito tradicional después de instalarse en Europa. Desde un punto de vista occidental, esta escisión es un atentado contra la integridad humana y los derechos sexuales de la mujer. Desde el punto de vista de algunas culturas, este rito es bueno para la integración social de la mujer y la sexualidad en sus comunidades.

Los occidentales afirman que estas muchachas quedarán sexualmente limitadas como mujeres. Pero esta denuncia se basa normalmente en la concepción occidental de la sexualidad en la que el orgasmo y el clítoris tienen roles relevantes. Las identidades sexuales son muy diferentes en los lugares de dónde proviene el rito de la ablación. Una ginecóloga de Malí respondió a los occidentales que «aprendió» en Europa que ellas serían frías. Por el contrario en algunas tierras, una chica sin ablación no es considerada mujer y no puede integrarse en su comunidad. Muchos discursos sostienen que estas niñas tienen problemas cuando viven como mujeres en Europa, otros que si no se someten a la ablación, tendrán problemas como mujeres cuando regresen a su tierra.

El racismo moderno considera que estas razas tienen un subdesarrollado concepto de mujer. El racismo postmoderno

centra el problema en el hecho de vivir en otra sociedad y cultura que las califica como frías en lugar de diferentes. Ambos tipos de discursos están de acuerdo en que ningún diálogo puede resolver esta confrontación. Un ejemplo de la incompreensión y la ausencia de diálogo que existe entre las diferentes comunidades son las distintas manifestaciones xenófobas o de intolerancia que han tenido lugar en el Estado español en lugares como El Egido, Lepe, Terrassa, Premià de Mar y Barcelona, entre otros. Las reivindicaciones de las mujeres árabes, frecuentemente son poco comprendidas incluso por algunos movimientos feministas occidentales que parten del supuesto que la mujer árabe no es capaz de reconocer los elementos culturales que la están oprimiendo. Dichos sectores se consideran con autoridad suficiente para «quitarles» el velo, ya que supuestamente representa uno de los signos más represivos del mundo árabe hacia sus mujeres. Y por tanto mantienen las desigualdades al olvidarse de la existencia de ciertas mujeres árabes que ya están luchando por una igualdad de género (De Botton; Oliver, 2000).

Podemos preguntarnos porqué el racismo postmoderno es un discurso creciente en Europa. Y porqué las fuerzas dominantes están enfatizando el concepto de diferencia. Para dar respuesta a estas preguntas hemos de señalar algunos de los elementos del modelo antiigualitario de transformación de la sociedad industrial a la actual sociedad de la información (Carnoy et al, 1993). Podemos señalar tres factores de dicha transformación que tienen una repercusión en la escasez de puestos de trabajo en relación con la gente que los demanda: la introducción de nuevas tecnologías de la información, el incremento demográfico y las transformaciones sociales entre las que se cuentan la reivindicación de igualdad de derechos de la mujer.

La dualización social, consecuencia de este modelo reproductor de crecimiento económico, está reduciendo el número de trabajadores fijos y aumentando el paro, los trabajos precarios y eventuales y la pobreza (Gorz 1983/86; Offe 1992/1984). Por el contrario, un modelo transformador de crecimiento utilizaría los tres factores señalados para reducir la duración de la jornada laboral.

Las fuerzas dominantes de las áreas privilegiadas del mundo construyen muros y exclusión social, manteniendo así

su monopolio de la mayoría de las riquezas y de los puestos de trabajo fijos y cualificados. Las áreas del planeta no privilegiadas están sufriendo dramáticos incrementos de pobreza además de las barreras a la posibilidad de emigrar. Grandes paradojas no exentas de dramatismo, hacen convivir la riqueza con la extrema pobreza. En el sur de Nigeria, el pasado 11 de julio explotó un oleoducto y causó la muerte de al menos 250 personas (El Periódico, 2000). Se da la contradicción de que, a pesar de que Nigeria es el mayor productor de crudo de África, el país se ve obligado a recurrir al mercado negro para obtener gasolina. Las personas fallecidas en la pavorosa explosión se dedicaban al contrabando de crudo que hurtaban del propio gasoducto. La venta fraudulenta de la gasolina, procedente de las fugas de la instalación petrolera, era su fuente de ingresos. Para ellos la sociedad de la información les ha supuesto escasas o nulas ventajas frente a muchos inconvenientes. La reacción hacia estos muros y esta exclusión conduce al rechazo de lo nuevo y la reafirmación en las tradiciones asociadas a las identidades pasadas.

El objetivo principal de las fuerzas dominantes no está tanto en marginar a los actuales inmigrantes ilegales como en frenar la entrada de otros nuevos. Por esta razón, el discurso dominante no pone el énfasis en la inferioridad de las otras razas que ahora viven en Europa sino en las diferencia de las etnias dispuestas a venir. Esto no significa la desaparición de las proclamas basadas en la desigualdad de las razas; los discursos del antiguo racismo y su práctica continúan sobreexplotando inmigrantes e incluso desarrollando formas de esclavitud en torno a la prostitución, los trabajos ilegales y otras actividades discriminatorias.

Argumentos pretendidamente igualitarios legitiman el objetivo de la expulsión: ya que las etnias son tan diferentes, no pueden desarrollar sus identidades y culturas a menos que vivan en su tierra de origen. Es mucho mejor ayudarlos a desarrollarse en sus propios países que aceptarlos en los nuestros. Si nosotros lo hacemos los explotaremos y eliminaremos su cultura. Estos razonamientos podrían servir como base para obtener una distribución igualitaria de la riqueza en las diferentes áreas, etnias y culturas. Conseguir este objetivo significaría hacer innecesaria la construcción de muros para parar la inmigración y, consecuentemente supondría practicar la política de abrir puertas. Sin

embargo, el racismo postmoderno utiliza estos argumentos como justificación de los muros. Si de verdad el propósito es reemplazar la política de acogida con la de ayuda al desarrollo de los distintos países ¿por qué levantar muros si vamos a lograr un desarrollo igualitario en las diferentes áreas? Esta sustitución revela la hipocresía del discurso.

La Unión Europea está eliminando simultáneamente las fronteras comunes entre sus países y cerrando las puertas a los nuevos inmigrantes. Esta política está nutriendo el círculo de construcción de muros: los territorios más cercanos, el área árabe, están cerrando también vías de convivencia conjunta con europeos y otras etnias. Cuando una comunidad se ve forzada a reaccionar ante una amenaza a su identidad, surgen en ella grupos y orientaciones radicales que se enfrentan no sólo a la cultura amenazante sino también a todo lo que se percibe como diferente.

En el último período de la sociedad industrial y el racismo moderno, podemos distinguir en Europa dos modelos principales de política hacia los inmigrantes, respectivamente orientadas a la asimilación y al retorno. El primer modelo, predominante en Francia, se basó en la inmigración permanente y en su asimilación a la cultura francesa. El segundo modelo, predominante en Alemania, se basó en la asunción del carácter temporal de la inmigración y en la idea de su retorno. Por consiguiente, el modelo francés estaba más abierto al reconocimiento de la nacionalización o la reagrupación familiar; el modelo alemán tenía mejores condiciones para los trabajadores inmigrantes y refugiados.

Dentro de la versión dualizada de la sociedad de la información, el racismo postmoderno está llevando a la Unión Europea hacia una especie de combinación y transformación de ambos modelos en la política de territorio. La idea central es: el territorio europeo es el de la gente y las culturas europeas. Esta política del territorio desarrolla estrategias de cuatro tipos: de cuotas, de asimilación, de muros y de expulsión. Según la estrategia de cuotas se afirma que sólo podemos aceptar un bajo número de nuevos inmigrantes, si les queremos proveer con standard de vida mínimamente europeos y, al mismo tiempo, no herir los derechos de los ciudadanos actuales. La de asimilación se basa en la convicción de que si quieren estar aquí, los inmigrantes deben aceptar nuestra cultura y nuestro papel es el de facilitarles que puedan llegar a ella. Con la estrategia de muros

lo que se hace es levantar barreras que bloqueen la llegada de nuevos inmigrantes que no estén contemplados en nuestras cuotas. Y la de expulsión se fundamenta en la idea que los actuales inmigrantes ilegales deben regresar a su país y , como consecuencia, tenemos que crear las condiciones que hagan imposible para ellos el vivir aquí.

En los últimos años, un nuevo nazismo está creciendo rápidamente por toda Europa. Al consabido auge del Frente Nacional de Le Pen en Francia desde mediados de los años 80, hay que añadir el ascenso de partidos que defienden propuestas de corte nazi dentro de países de la propia Unión Europea. El ejemplo de Austria y del FPO, liderado por Haider, es buena muestra de ello.

Ya en las elecciones municipales belgas de 1991, el Vlaams Blok (Bloque Flamenco), de corte separatista y abiertamente xenófobo, obtuvo un alarmante éxito en Amberes y otras importantes ciudades flamencas, un éxito que se ha venido repitiendo sistemáticamente (en Amberes continúan siendo la fuerza política más votada con, aproximadamente, un 25% de los votos). En aquella campaña de 1991, el Vlaams Blok propuso una república flamenca independiente en la que no habría lugar para musulmanes ni para negros. El resto de partidos políticos han conseguido impedir el acceso de este bloque a los gobiernos municipales flamencos. La respuesta del VB ha sido, por un lado, el aumento del victimismo y de su mensaje antisistema, y, por otro, la radicalización de sus elementos xenófobos, en detrimento incluso de su mensaje separatista.

También en Italia ha habido un incremento de las fuerzas antidemocráticas. La *Alleanza Nazionale* (AN), refundación del antiguo MSN, de corte neofascista, ha incrementado su cuota electoral (un 15% en las últimas elecciones a la Cámara de Diputados). Unos pocos años antes, casi nadie hubiera creído que los fascistas iban a estar otra vez en el gobierno italiano, pero con Berlusconi esto ha llegado a ser posible.

En Serbia, Seselj, líder del Partido Radical, antiguo responsable de las juventudes comunistas de Bosnia y ex-profesor de sociología de la Universidad de Sarajevo, fue el primero en hablar de purificación étnica. La etnia juega un papel importante, incluso cuando parece obvia la arbitrariedad con la que se delimita. El conflicto bosnio-serbio-croata se originó entre gente que

compartía la misma lengua y el mismo origen eslavo. Fueron, sin embargo, las diferencias religiosas las exacerbadas por algunos líderes neonazis hasta el punto de llevarles a hablar de purificación étnica. No olvidemos que en Croacia existe hoy en día un Partido de la Derecha Croata (HSP), con exactamente el mismo nombre del partido croata nazi que gobernaba el país de acuerdo con los alemanes en 1941.

El nuevo nazismo está creciendo tanto en la Unión Europea como en la Europa del Este. Sin embargo, sus líderes buscan por todos los medios posibles diferenciarse de los antiguos movimientos fascistas y nazis. Es habitual oír a Haider decir que no es ni nazi ni racista. Y Fini, líder de la Alianza Nacional, asegura que su partido ya no es el neofascista MSI. En 1994, el Partido Republicano alemán decidió dar un golpe de efecto y cambiar su imagen mediante la sustitución de Schoenhuber, un antiguo miembro de las SS hitlerianas, por Schlierer, un joven de 30 años que lleva ropa de diseño italiano y usa un lenguaje académico para hacer llegar el mismo mensaje básico al público alemán.

Este neofascismo/neonazismo está calando en amplios sectores sociales. En 1991, el gobierno austríaco tuvo que emprender una campaña contra el uso masivo que se estaba haciendo de un juego para adolescentes en el que los jugadores obtenían puntos por enviar judíos y homosexuales a las cámaras de gas. En la región de Viena, en 1988, el 20% de los jóvenes de 14 años se declaraba próximo a la extrema derecha y el 58% apoyaba la idea de que un hombre fuerte tomara el poder e impusiera el orden. En Italia, en 1994, el 22,8% de los jóvenes menores de 25 años votaron por la AN. En Francia, el Frente Nacional de Le Pen fue el primer partido por porcentaje de votos entre los electores de entre 18 y 34 años (en 1995 fue el partido más votado entre los parados).

Estas situaciones nuevas requieren nuevas respuestas. Aunque el nazismo actual tiene muchas conexiones y similitudes con el antiguo nazismo y fascismo de los años treinta, también hay nuevas características que deben ser tenidas en cuenta para desarrollar planteamientos y actitudes antirracistas. Esta nueva ola de nazismo que se califica a sí mismo de «antirracista» basa sus planteamientos, principalmente, en la defensa radical de su política del territorio. Sus corrientes actuales más importantes no defienden la eliminación biológica de los otros

sino su expulsión de «nuestro territorio». Y no lo argumentan basándose en la inferioridad de las razas sino en la diferencia de etnias y en el territorio.

«Si yo viviera en Estambul, nadie imaginaría que quisiera cambiar la Media Luna por la Cruz en las escuela de mi hijo...Los que lleguen a nuestro país, a nuestro mundo, debieran aceptar los principios básicos de nuestra sociedad, de nuestra cultura...sólo deberíamos aceptarlos si tenemos trabajos, viviendas y escuelas para integrar a sus niños...No puedo aceptar 300.000 inmigrantes si hay 250.000 austríacos buscando un hogar.» (Martí Font, 1993)

En el discurso postmoderno, las etnias o culturas no son consideradas como superiores o inferiores sino como diferentes, así como también se definen como diferentes los contextos particulares en los que cada cultura se desarrolla. Las teorías genealogistas de Foucault (1992/1975-1976) consideran que las relaciones entre las culturas son siempre de dominación. Desde las perspectivas postmodernas se cuestiona la definición de desigualdad propia del discurso moderno, pero por otro lado el discurso deconstruccionista de Derrida promueve y legitima la diferencia del racismo postmoderno. Esta acentuación de la diferencia puede contribuir a los puntos de vista que subrayan cómo las instituciones y pensamientos occidentales excluyen otras etnias y culturas. Por otra parte, cuando se pone el énfasis en la diferencia, perdiendo de vista el concepto de igualdad, se deconstruyen los propósitos de diálogo entre culturas bajo el argumento de que son tan diferentes que cada una sólo puede entenderse desde ella misma y cualquier mezcla con otra es una pérdida de identidad. Por lo tanto el relativismo también deconstruye la idea emancipatoria de la igualdad de los seres humanos, etnias y culturas. Bajo la imagen de un radicalismo antiethnocentrista, el deconstructivismo postmoderno, actúa también como legitimación conservadora de las desigualdades sociales en las relaciones entre diferentes culturas y en el seno de cada una de ellas. En el pensamiento postmoderno, el poder no es criticado como un freno a la emancipación, sino que es definido como el único o mejor medio de regulación de las relaciones humanas dentro de cada territorio. Los planteamientos neonietzscheanos como la genealogía de Foucault, no describen el poder en términos negativos, sino positivos (Foucault 1984/1975; Levy 1977). Debido a que entienden la sociedad como un espacio de luchas

entre fuerzas diferentes, se oponen a toda propuesta de sustituir la violencia directa por el diálogo o las guerras por acuerdos de paz, así como al principio de igualdad de derechos de las mujeres. Sin embargo, las críticas neonietzscheanas al diálogo no van encaminadas a obtener una mejor convivencia, sino que sirven para justificar cualquier violencia en la relación entre culturas y personas. Al sustituir el diálogo por las críticas relativistas se deja el terreno libre para la imposición de poderes, como las dictaduras que oprimen pueblos y culturas a través de la violencia directa, sin diálogo ni democracia. Por ejemplo, esta perspectiva deconstruye la intervención internacional contra el nazismo, como la que se produjo en los años cuarenta y la actual solidaridad internacional con la gente que sufre hambre y guerras.

Ya en los años treinta y cuarenta, el nazismo alemán y el fascismo italiano tuvieron importantes vinculaciones con el pensamiento nietzscheano. Importantes intelectuales con una imagen radical como Heidegger, estuvieron vinculados a políticos como Hitler.

Sin embargo, a pesar de la evidente implicación de Heidegger en el movimiento nazi, muchos afirman que esto fue una triste anécdota de su propia vida personal, sin ninguna relación con sus escritos. La intención de estas interpretaciones es la de excluir del debate toda crítica a los principales intelectuales del nazismo. Pero la realidad es que el autor de *Ser y Tiempo* (Heidegger 1972/1927) hizo la conexión más profunda entre nazismo y la rebelión contra el racionalismo. Como muestra de ello, vale decir que identificaba el voto para el Führer con la opción del pueblo por su propio *Dasein*, utilizando los conceptos fundamentales del *Ser y Tiempo* para clarificar las relaciones Führer-pueblo. Dos días antes del plebiscito de noviembre de 1933, Heidegger hizo un discurso con el siguiente encabezamiento:

«¡Docentes y camaradas alemanes! ¡ Compatriotas alemanes! : el pueblo alemán ha sido convocado para votar por el Guía (Führer); pero el Führer nada pide al pueblo, más bien da al pueblo la posibilidad de la más elevada decisión libre:(saber) si el pueblo entero quiere su propia existencia o no. El pueblo, mañana, no exige sino su porvenir.» (Farias 1989/1987:224)

En círculos radicales no sólo se alzan barreras a la aceptación de la implicación de importantes intelectuales radicales con el nazismo sino que, con frecuencia, se censuran las aportaciones al debate sobre esta cuestión. La consecuencia de esta censura produce la errónea reducción del nazismo a dictadores políticos, militares autoritarios y trabajadores culturales conservadores. Esta mistificación del papel de los intelectuales es confusa de cara al análisis de las bases culturales del nazismo y llena de opacidad el debate intelectual necesario para hacer frente a su nuevo crecimiento en la actualidad.

En Europa tenemos en la memoria histórica la experiencia de cómo las críticas radicales a las democracias occidentales y al racionalismo pueden abrir espacio para el fascismo. Contrariamente a lo que pudiera parecer, el fascismo no fue iniciado por políticos conservadores, sino por intelectuales radicales y movimientos antiburgueses. Antes de la fundación del movimiento político fascista, Mussolini no era un político conservador, sino un maestro radical y un líder socialista; era considerado un intelectual por su papel de director de las revistas y diarios como el *Avanti*, la publicación oficial del Partido Socialista Italiano. El irracionalismo del *futurismo*, corriente artística radical fundada por Marinetti, fue uno de los componentes claves del fascismo desde sus inicios. El mismo Hitler fue a Viena para intentar estudiar artes y rápidamente se interesó por los trabajos de Nietzsche y Sorel. Intelectuales y pensamientos radicales, como el nietzscheanismo o el heideggeriano, han contribuido a promover el irracionalismo nazi. Por ello, las personas antirracistas (educadores, intelectuales, etc.) nunca deberíamos eludir la crítica a las ideas radicales nietzscheanas y heideggerianas que atacan las bases racionalistas de la cultura occidental y la democracia, porque de otro modo, también nosotros y nosotras estaríamos promoviendo las bases del racismo nazi.

Todas las personas de Europa debiéramos saber que las críticas de signo nietzscheano al racionalismo y a la democracia capitalista prepararon el terreno para el nazismo hace unas décadas.

Debiera enseñarse en las escuelas que la democracia no ha sido sólo el resultado de la imposición de muchos poderes para debilitar a la gente, sino también el logro de una larga batalla y sufrimiento de los débiles para intentar mejorar su situación. Los estudiantes debieran saber que, en la Revolución Francesa y

procesos similares, la gente humilde como los *sans culotte* lucharon por la democracia. Aunque después fueron oprimidos por la democracia capitalista, la situación de los de abajo era aún peor en el feudalismo que en las democracias capitalistas.

Los educadores y educadoras radicales debiéramos hacer nuestras críticas a la democracia capitalista, a través de la perspectiva de una democracia mejor y no desde una actitud nihilista que al final podría promover alternativas antidemocráticas.

4. El diálogo multicultural en la perspectiva comunicativa

Frecuentemente, el etnocentrismo y el relativismo no son simplemente perspectivas opuestas, sino también las dos caras de una misma moneda. Ambas son contrarias a la lucha por conseguir una igualdad de las diversas culturas. El etnocentrismo excluye las diferencias con un concepto homogéneo de cultura. El relativismo excluye la igualdad como contraria a su concepto de diferencia.

Como el relativismo, la perspectiva comunicativa considera que las culturas y las etnias no son ni superiores ni inferiores, sino diferentes. Pero en desacuerdo con el relativismo, la perspectiva comunicativa tiene un concepto social del poder que conlleva una posición crítica hacia las desigualdades entre las diversas culturas y etnias. La corriente crítica de la perspectiva comunicativa opta por la actividad transformadora hacia principios como la igualdad y la libertad; considera la diferencia como una parte de la igualdad, como el derecho igualitario de todo el mundo a vivir diferentemente. El etnocentrismo excluye las diferencias en las escuelas imponiendo una cultura homogénea que coincide con la de los sectores privilegiados de las etnias dominantes. La mayoría de niñas y niños pertenecientes a estos sectores triunfan, mientras que la mayoría del resto fracasan. Suprimiendo las diferencias, el etnocentrismo genera desigualdades. Promueve el racismo moderno a través de la educación, colocando a las culturas no dominantes en las posiciones inferiores de sus escalas de inteligencia y motivación.

Con su oposición al objetivo de igualdad, el relativismo legitima la conservación de las actuales desigualdades entre las diferentes culturas. La educación de cada sector y etnia debe

estar centrada en la propia cultura. Sin luchas a favor de la igualdad, este proceso margina a las culturas oprimidas en ghettos, que no desafían la dominación de los sectores dirigentes. El relativismo promueve el racismo postmoderno, aceptando y fomentando la exclusión de otras culturas y etnias de los círculos dominantes de la sociedad.

El etnocentrismo y el relativismo aparecen reiteradamente combinados en la misma política de exclusión. El etnocentrismo asegura la reproducción cultural de las elites en lugares educativos homogéneos. Al otro lado de los muros, el relativismo mantiene sectores no dominantes en la reproducción de sus situaciones desiguales y su cultura excluida. Muy a menudo, en la misma sociedad aparece una combinación de ambas corrientes, con lo cual se refuerza la exclusión cultural y social. El principio comunicativo de igualdad de las diferencias orienta un proceso encaminado a conseguir una posición igualitaria de las diversas etnias, culturas, sectores e individuos. Diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas y que viven en el propio contexto y en la sociedad en su conjunto. Igualdad para asegurar la adquisición de competencias que permitan ir más allá de cualquier muro dentro de la sociedad actual. Diferencias para promover el mantenimiento y el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para extenderlas hasta el dominio de la actual realidad cultural y social. Esta perspectiva implica la superación de una concepción de cultura basada en una nostalgia conservadora. Por el contrario, se valora muy positivamente el «mestizaje» con otras culturas. En la Europa actual ninguna cultura podría sobrevivir sin una comunicación con otras, la cual promueve el desarrollo de nuevos componentes que previamente no existían en ninguna de ellas.

La nostalgia conservadora de la cultura e identidad originales es una mistificación de la historia que al final provoca el rechazo de la comunicación con los otros y el racismo. Sólo una historia distorsionada podría apoyar esa nostalgia conservadora que al final desemboca en racismo. La cultura e identidad de todas las personas europeas es ya mestiza. En su excelente libro sobre la crisis en los países del Este, Tertsch (1993:186) habla sobre una mujer de noventa y un años que no vive en su pueblo (Samoríne). Nació durante el Imperio Austro-húngaro; entonces

era húngara; durante el régimen hitleriano, fue eslovaca; en 1945, fue checoslovaca y ahora es de nuevo eslovaca. Estaba demasiado ocupada trabajando para evitar el hambre y nunca ha participado en los «grandes acontecimientos históricos» durante todo este tiempo.

La perspectiva comunicativa defiende que toda cultura es ya un resultado de diferentes mestizajes y no puede ser desarrollada sin otros nuevos. Los mestizajes han sido normalmente el producto de la dominación y opresión de unas culturas sobre otras. La igualdad de las diferencias busca unas condiciones más libres e igualitarias de diálogo como espacio social para un nuevo tipo de comunicación entre culturas y mestizajes. La educación antirracista se basa en que las escuelas y otros centros educativos pueden hacer una gran contribución a la perspectiva crítica. Por un lado, reciben gente de diferentes etnias y con diferentes culturas. Por otro, sufren la presión de la cultura dominante que las ha configurado como instituciones. Como instituciones etnocentristas, los sistemas escolares tienden hacia la homogeneidad y la exclusión de otras culturas. Pero, los mundos de la vida, profesores, estudiantes, padres, comunidades pueden desarrollar procesos comunicativos que orienten sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias.

De este modo, las educaciones antirracistas recogen el reto cultural de los racismos moderno y postmoderno. Las comunidades pueden experimentar cómo la comunicación entre las culturas enriquece a todo el mundo, cómo es posible y conveniente convivir juntos y juntas en los mismos espacios culturales y sociales. Los y las estudiantes no son considerados superiores o inferiores, sino diferentes, no homogéneos, sino iguales (Flecha, 1999). La perspectiva comunicativa crítica se orienta hacia la creación de condiciones para vivir conjuntamente gente de diferentes culturas y etnias. Las normas no están previamente determinadas por nadie, sino continuamente consensuadas por los participantes, a través del criterio del diálogo y los acuerdos entre ellos (Habermas 1987/1981; 1989/1981; 1990/1988). Las imposiciones a través de la violencia directa son excluidas. Las coerciones a través de posiciones desiguales en el diálogo son contestadas por el disenso y movimientos sociales. Es decir, el proceso comunicativo incluye consensos para obtener esas condiciones de convivencia conjunta y disen-

sos para criticarlas con el fin de obtener otras nuevas y más igualitarias (Habermas 1999/1996).

La perspectiva comunicativa crítica rechaza la noción de territorio como propiedad exclusiva de una etnia, origen, religión, cultura, lengua y patria. Intenta asumir de una manera pacífica y democrática el hecho de que en cada territorio vive gente de diferentes etnias, orígenes, religiones, culturas, lenguas y patrias. Plantea que eso es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y no una fatalidad. Habermas (1989/1985) propone superar el viejo patriotismo y desarrollar el patriotismo de la constitución. En lugar de orígenes raciales, esta perspectiva tiene en cuenta las normas consensuadas para organizar la convivencia de gente diferente. Las versiones conservadoras de la perspectiva comunicativa intentan vincularla al consenso actual construido desde posiciones desiguales. Las versiones críticas subrayan que el diálogo abre posibilidades para una lucha crítica por la obtención de consensos más igualitarios.

Esta situación multicultural es la realidad actual de los territorios europeos. Glyn Ford planteó en 1993 que la Unión Europea tenía 13 países en lugar de los 12 formalmente reconocidos. El otro era el irreconocido país de los inmigrantes. ¿Cuál es el territorio de este país? No tiene territorio exclusivo y no busca uno, comparte terreno con los demás países europeos.

Muchas gitanas y gitanos se consideran gente sin territorio y sin deseo de tener uno en exclusiva. Quieren compartir territorio con cualquier gente de toda la tierra (Presencia Gitana, 1991; Wang et al., 1990). A mediados de los setenta, España hizo la transición política de la dictadura de Franco a la democracia. Fueron organizadas diecisiete autonomías y cada una estaba buscando su identidad en su propio territorio. Algunas voces gitanas plantearon una cuestión crucial para toda la humanidad al pedir una autonomía sin territorio exclusivo.

Mientras las estructuras europeas cierran muros a los nuevos inmigrantes y aumentan el racismo y nazismo dentro de estos muros, muchas agencias humanas reclaman una Europa con territorio compartido por cualquier persona que quiera o desee vivir aquí. Dentro de este proyecto, hay espacio para el respeto a cualquier diferencia según unas normas mínimas de convivencia consensuadas entre todas las personas participantes.

La reivindicación por esta Europa multicultural está haciendo ya un ejercicio de esta convivencia plural. Por ejemplo, el 7 de febrero de 1993, 20.000 personas se manifestaron en París a favor de una Francia multicultural. Entre las personas participantes había africanas, árabes, judías, europeas y de otras muchas etnias pidiendo un mismo territorio para mantener, desarrollar y compartir sus respectivas diferencias, culturas e identidades. Muchas de ellas bailaron juntas al son de la canción *Todos somos descendientes de inmigrantes*.

El principio de territorios compartidos contesta al etnocentrismo de las condiciones de convivencia previamente impuestas por los grupos y etnias dominantes y la exclusión del resto. Pero también desafían la deconstrucción relativista de la importancia de crear nuevas condiciones de consenso, porque la ausencia de toda defensa de solución a través del diálogo deja el terreno libre a quienes se imponen por la violencia directa. Por ejemplo, escuelas basadas en la cultura árabe para aquellos magrebíes que desean poner el énfasis en sus diferencias, así como escuelas basadas en diferentes culturas para aquellos que desean reforzar su participación en otras culturas. Una opción comunicativa crítica por la democracia implica entender y aplicar principios de igualdad y libertad. Esta alternativa significa la superación de la exclusión de toda persona humana, cualquiera que sea su cultura, religión, lengua o forma de vida.

El etnocentrismo de la modernidad tradicional identifica la democracia con los regímenes de los países occidentales y la limita a los intereses de los capitales. La perspectiva comunicativa crítica se opone a cualquier límite a la democracia que quiera establecer unilateralmente cualquier grupo particular. En lugar de considerar la democracia como un modelo que ahora tenemos en muchas culturas y que deberíamos extender a los demás, debemos trabajar para conseguir una continua negociación intercultural de los principios de igualdad de derechos para todo el mundo en cualquier territorio y completa libertad para vivir diferentemente.

El relativismo del antimodernismo deconstruye la misma idea de la democracia, dejando el terreno libre para aquellos que se imponen con su violencia. La perspectiva comunicativa crítica no deconstruye la democracia. Su crítica contra los límites de la concepción etnocentrista de la democracia está siempre orien-

tada no a su destrucción, sino a su extensión y radicalización. La opción comunicativa siempre está a favor de la democracia y contesta sus restricciones. El etnocentrismo confronta la democracia cuando se extiende a la negociación de sus fundamentos con cualquier etnia y colectivo. El relativismo no defiende ningún tipo de democracia. Niñas y niños, educadoras y educadores son diariamente bombardeados con la aceptación de la guerra étnica y con los inconvenientes de la democracia. La consideración de las guerras y el nazismo está progresivamente cambiando desde una terrible realidad a un espectáculo provocativo. Una parte creciente de los cómics, la música, el arte y los medios de comunicación están incluyendo simbología de guerras étnicas y fascismos.

La concepción representacional antimodernista destruye las bases racionalistas de la democracia. Así puede negarse tanto la guerra del golfo como la realidad del exterminio en los campos de concentración nazi, se pueden aceptar como irrelevante las implicaciones antidemocráticas de intelectuales y teorías o presentar líderes fascistas como personas muy interesantes. Al final, mucha gente no vota ideas y realizaciones, sino elementos efímeros tan apreciados por autores postmodernos como Lipovetsky (1987), ahora trabajando de consejero de marketing de firmas como Chanel, Nina Ricci y Thompson. Incluso muchas y muchos educadores pacifistas están siendo cada vez más influenciados por ideas como la negación antimodernista de la realidad de estos hechos y su consideración como una representación. Esta consideración está bien ejemplificada por el postmoderno Baudrillard en su libro *La guerra del golfo no ha tenido lugar* (1991).

En un tiempo de rápido incremento de los nuevos racismo y nazismo, las educaciones antirracistas deben desarrollar una oposición intelectual a los fundamentos culturales del fascismo. No debemos identificar las críticas radicales a la democracia actual y sus bases racionales con el debilitamiento del racismo. Algunas de esas críticas están promoviendo el racismo y el nazismo postmodernos. En Europa, no podemos tomar la democracia como si su continuidad estuviera fuera de peligro. Las nuevas educaciones antirracistas no deben ser reducidas al racionalismo del modernismo tradicional. Deben incluir una política de la representación que luche contra el

racismo no solamente con una racionalidad instrumental, sino también con otros lenguajes como el de los cómics, el arte y la música.

Las críticas orientadas a adquirir un diálogo más igualitario entre gente de diferentes etnias que viven en el mismo territorio forman parte de la lucha democrática y antirracista. Las críticas orientadas a la oposición irracionalista a los mismos principios de democracia, sin ningún trabajo por un nuevo diálogo igualitario, forman parte del tipo de radicalismo que deja el terreno libre para el crecimiento del nuevo nazismo.

Una plasmación de la convivencia multicultural basada en el diálogo entre las diferentes culturas la tenemos en las Comunidades de Aprendizaje. Pretenden ser una respuesta educativa dialógica a los retos de la sociedad actual, oponiéndose de una forma teórica y práctica a la dualización social y a la exclusión.

En las Comunidades de Aprendizaje no se parte de *la cultura de la queja* sino de la transformación. En palabras de Paulo Freire *la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades* (Freire, 1997). Julio Vargas, Director del Centro de Estudios Gitanos de la Universidad de Barcelona, pertenece a la cultura gitana y dice que los padres y las madres, no podemos querer la mejor educación para nuestros hijos e hijas creyendo que para los niños y niñas con problemas de integración basta con un poco de estima y las cuatro reglas básicas. Precisamente desde todo lo contrario, las Comunidades de Aprendizaje persiguen precisamente invertir esta tendencia, convirtiendo estos centros en escuelas punteras dónde las familias de todos los sectores quieran llevar a sus hijos e hijas (Biosca, 1999).

La Comunidad de Aprendizaje a la que Julio Vargas se refiere está en el CEIP Sant Cosme i Sant Damià de la barriada de Sant Cosme del Prat de Llobregat de Barcelona. Según explica el director del Centro, Jordi Sentenach, la comunidad gitana es la etnia mayoritaria en el centro ya que supera el 90% del alumnado. A los gitanos y gitanas les cuesta mucho entrar a participar en las actividades, o simplemente a ver las aulas dónde estudian sus hijos (Crespo, 2000). Precisamente uno de los retos es conseguir que los padres y las madres entren en el colegio y, por eso, se ha cre-

ado un espacio en el cual los familiares pueden hablar entre ellos, ver diferentes trabajos que han realizados sus hijos e hijas o fotos, entre otras cosas. Además también se prepara un plan para dar formación básica a las familias, tanto a nivel de conocimientos como a nivel de saber actuar ante los diferentes problemas a los que tienen que hacer frente. Para esta transformación se cuenta con la colaboración de un equipo de voluntarios y voluntarias.

Según todos los implicados en el proyecto la Comunidad de Aprendizaje sólo irá adelante si los familiares, profesionales, voluntarios y voluntarias y las principales entidades y asociaciones del barrio se implican y participan. Por esto se está intentando acercar la escuela al barrio y que ésta se convierta en un lugar accesible para todos y todas, no sólo para los y las alumnas. De este modo la escuela se convertirá en el órgano impulsor de la normalidad de un barrio marginalizado, ubicado en un sector urbanísticamente desatendido y que ha quedado desfasado del progreso que ha experimentado el resto del barrio.

Según CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona), el proyecto está avalado por experiencias educativas similares que han sido estudiadas por la comunidad científica internacional y que han demostrado, en las escuelas dónde se han llevado a cabo, que los niños y las niñas conseguían niveles de aprendizaje superiores. Concretamente este proceso intercultural y transformador basado en el diálogo, se realiza con éxito en España desde 1996 en cuatro escuelas del País Vasco que partían también de un sustrato muy marginal: Ruperto Medina de Portugalete; Artache, en Bilbao; Ramón Bajo, en Vitoria y Virgen del Carmen en Pasaya. Actualmente muchas escuelas del País Vasco se están sumando a la experiencia.

Convivir juntos, expresar las diferencias, luchar por el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes etnias y culturas que componen la Europa del siglo XXI, es un proceso de transformación basado en la comunicación y el diálogo intersubjetivo. Las realidades que ya expresan la concreción de esta perspectiva dialógica, nos demuestran que, en la Europa multicultural, caminamos hacia una utopía posible.

5. Bibliografía

- ASHERI, M.; STERNHELL, Z. & SZNAJDER, M. (1994): *El nacimiento de la ideología fascista*. Madrid: Siglo XXI. (t.o.en 1989).
- AZCÁRATE, M.(18 de enero de 1998): «Argel: Matanzas y oscuridades». *El País*, p.6. Barcelona: El País- Aguilar.
- BAUDRILLARD, J. (1991): *La guerra del Golfo no tuvo lugar*. Barcelona: Anagrama.
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1997): *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad. (t. o. En 1964).
- BIOSCA, C. (6 de diciembre de 1999): Pla pilot per superar el fracàs escolar, *Avui*. Barcelona: Avui.
- CÁCERES, G. (7 de febrero de 1993): Haider: El nazi elegante, *El Periódico*, p. 16. Barcelona: Grupo Zeta.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- CARNOY, M. et al. (1993): *The New global economy in the information age reflections on our changing world*. University Park (Pa.): Pennsylvania State University Press Houndmills [etc.] : Macmillan.
- CASTELLS, M. (1997-8): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza. (t. o. en 1996-7).
- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. & WILLIS, P. (1999): *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y Pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa. (t.o. 1974)
- CONTRERAS, J. (comp) (1994): *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- CRESPO, J. (abril del 2000): El CEIP Sant Cosme i Sant Damià pone en marcha un proyecto de cambio integral, *La ciutat del Prat*. Barcelona: La Ciutat del Prat.
- DERRIDA, J. (1989): *De la Grammatología*. Madrid: Siglo XXI. (t.o. en 1967).
- DE BOTTON, L.; OLIVER, E. (2000): «Una mirada de libertad a través del velo», *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

- DESCOMBES, V. (1987): «Je m'en Foucault». *London Review of Books*, 5 de marzo, vol. 9, nº 5, pp. 20-21. Long Island City: London Review of Books.
- EL PERIÓDICO (12 de julio de 2000): «La explosión de un oleoducto causa una matanza en Nigeria», *El Periodico*. Barcelona: El Periodico.
- ELSTER, J. (Ed.) (1998): *Deliberative democracy*. New York: Cambridge University Press.
- ESTARRIOL, R. (22 de junio de 1995): «El horror nazi de Srebrenica», *La Vanguardia*. Barcelona: Grupo Godó.
- FARIAS, V. (1989): *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (p.o. en 1987).
- FLECHA, R. (1999). «Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies», *Harvard Educational Review*, Vol. 69, n.º 2, Summer 1999, 150-171. Cambridge: Harvard University.
- FORD, J. (1991): *Informe sobre el racismo en Europa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- FOUCAULT, M. (1971): *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1975): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. (t.o. en 1984).
- FOUCAULT, M. (1988): *Nietzsche, la Genealogía y la historia*. Valencia: Pretextos. (t.o. en 1968).
- FOUCAULT, M. (1992): *La Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta. (Lecciones impartidas entre 1975-1976).
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (t.o. en 1969).
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de éste árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- GIDDENS, A. (1994): *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (t. o. en 1991).
- GIDDENS, A. (1995): *La transformación de la intimidad*. Barcelona: Península. (t. o. en 1992).
- GIROUX, H. A. (1992): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.

- GORZ, A.(1983): *Los caminos del paraíso:para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia. (t. o. 1983).
- GUITART, J. (31 de agosto de 1998): «Enseñanza descarta el reparto de alumnos inmigrantes extranjeros entre las escuelas». *El País*, p. 15. Barcelona: El País- Aguilar.
- GUMUZIO, J. C. (29 de diciembre de 1994): «Sobre la vigencia fascista». *El País*, p. 4-5. Barcelona: El País- Aguilar.
- HABERMAS, J.(1987-1989): *Teoría de la acción comunicativa. vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. vol II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. (t.o.en 1981).
- HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (t.o. en 1985).
- HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus. (t. o. en 1988).
- HABERMAS, J. (Abril de 1997): *Multiculturalism: Does culture matter in politics?* Presentado en la Universidad de Barcelona.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.(t. o. en 1992).
- HABERMAS, J & RAWLS, J. (1999): *Debate sobre el Liberalismo Político*. Barcelona: Paidós. (t. o. en 1995-1996).
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.(t.o. en 1996).
- HEIDEGGER, M. (1972): *El Ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (t.o. 1927).
- JUAN, J.;PLAYÀ, J. (22 de junio de 2000):«La vertebración educativa significa que haya un corpus de formación común en España», *La Vanguardia*. Barcelona: Grupo Godó.
- LEVY, B.H. (12 de marzo de 1977): «Non au sexe roi», *Le nouvel observateur*, 644, 92-93, 95, 98, 100, 105, 113, 124, 130. Paris: Le nouvel observateur.
- LIPOVETSKY, G. (1987): *La era del vacío:ensayos sobre el individualismo metodológico*. Barcelona: Anagrama.
- LYOTARD, J.F (1984): *La condición postmoderna.Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra. (t. o. en 1979).
- MARTÍ FONT, J. M. (7 de julio de 1993): «No sobrevaloró el fenómeno nazi». *El País*, p. 6. Barcelona: El País Aguilar.
- MOLINA, F. (1994): *Sociedad y educación: Perspectivas interculturales*. Lleida: edicions Universitat de Lleida.

- NIETZSCHE, F. (1987): *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza. (t. o. en 1887).
- NOLTE, E. (1995): *Nietzsche y el nietzscheanismo*. Madrid: Alianza.
- OFFE, A. (1992): *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Sistema. (t.o. 1984).
- PIAGET, J. (1969): *La psicología del niño*. Madrid: Morata. (t.o. en 1966).
- PRESENCIA GITANA (1991): *Informe sobre la cuestión gitana*. Madrid: Presencia gitana.
- RORTY, R. (1991): «Moral Identity and Private Autonomy: The Case of Foucault». *Essays on Heidegger and Others*, pp. 193-198. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALES, F. (23 de Enero de 1992): «El círculo argelino». *El País*, p. 2. Barcelona: El País- Aguilar.
- TERTSCH, H. (1993): *La venganza de la historia*. Madrid: El País-Aguilar.
- TORRES, R. (Ed.) (1993): *Vamos a reírnos muy en serio del racismo*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- VARGAS CLAVERÍA, J. (1999): *Comunidades de Aprendizaje, Cambio Educativo: Teorías y Prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona: CREA (Universitat de Barcelona).
- WANG, K.; DÍAZ, M.T.; ENGEL, M.; GRANDE, G.; MARTÍN, M.L.; PÉREZ SERRANO, M. (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.